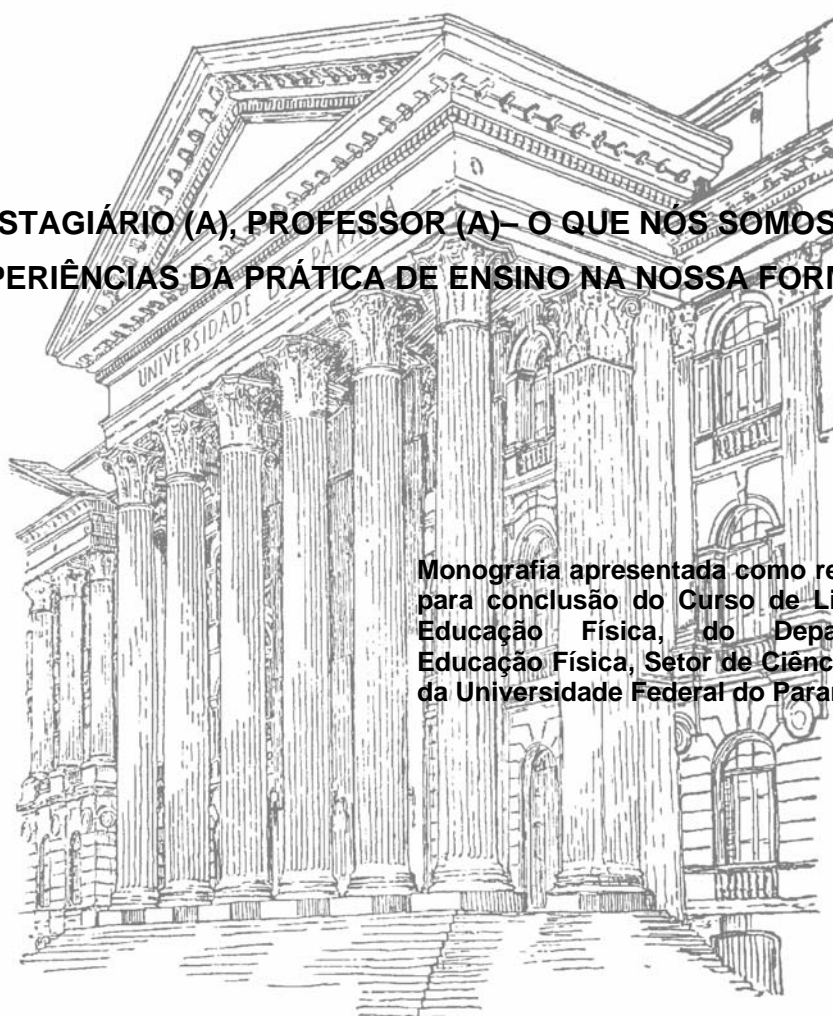


**DAYANE BOTELHO BETIM**

**TIO (A), ESTAGIÁRIO (A), PROFESSOR (A) – O QUE NOS SOMOS AFINAL?  
AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO NA NOSSA FORMAÇÃO**



Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

**CURITIBA**

**2006**

**DAYANE BOTELHO BETIM**

**TIO (A), ESTAGIÁRIO (A), PROFESSOR (A)– O QUE NÓS SOMOS AFINAL?  
AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO NA NOSSA FORMAÇÃO**

**Monografia apresentada como requisito parcial  
para conclusão do Curso de Licenciatura em  
Educação Física, do Departamento de Educação  
Física, Setor de Ciências Biológicas, da  
Universidade Federal do Paraná.**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSICLER TEREZINHA GÖEDERT**

*Dedico este trabalho a todos que, de alguma  
forma, estiveram presentes na minha vida...*

## **AGRADECIMENTO**

Primeiramente, a Deus que me deu força e coragem para continuar nos momentos em que eu só pensava em desistir de tudo...

A meus pais que, com muita luta me criaram, me educaram e me ajudaram (e continuam ajudando) em todos os momentos. A eles que sempre estavam a minha espera quando eu achava que ninguém mais pudesse estar.

Aos meus irmãos que riram comigo em muitos momentos em que eu queria chorar, e ao meu sobrinho lindo que (agora) é tudo e mais um pouco na minha vida.

A minha querida professora e orientadora que entendeu e muito me ajudou nos momentos de fraqueza, quando eu achava que não iria dar conta do trabalho.

Aos meus amigos, todos eles... aos muito amigos, aos nem tanto... aos que continuam sendo apesar da distancia, aos que o tempo se encarregou de nos separar... aos que nem sabem que são meus amigos.

A uma grande amiga que muito me ajudou nos momentos mais difíceis da minha vida acadêmica, que soube me compreender e me ajudar a sair dos tenebrosos períodos “sem perspectivas futuras...” e que muito riu de mim e comigo nas nossas conversas...

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.*

*Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

*Fernando Pessoa*

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
1 SURGIMENTO DO PROBLEMA .....	1
2 CONTEXTUALIZANDO A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO: As primeiras experiências de “Tio/a”, “Estagiário/a”, “Professor/a” .....	4
3 A FORMAÇÃO NOSSA DE CADA DIA... ..	8
4 O QUE SÃO E DE ONDE VÊM NOSSAS EXPERIÊNCIAS? .....	11
CONSIDERAÇÕES .....	15
REFERÊNCIAS .....	17
ANEXOS .....	19

## **RESUMO**

### **TIO (A), ESTAGIÁRIO (A), PROFESSOR (A)– O QUE NÓS SOMOS AFINAL? AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO NA NOSSA FORMAÇÃO**

Este estudo apresenta como problema e objetivo a “passagem” de aluno a professor durante a atuação na Prática de Ensino e a interferência que as influências exercidas pelas experiências do período escolar e da formação inicial têm nesta passagem. A escolha da disciplina Prática de Ensino dá-se por ser este o momento no qual nos encontramos na posição de licenciandos/as do curso de Educação Física, e de professores durante a atuação. Utilizamos a experiência dos/as licenciandos/as, que tiveram sua atuação no decorrer do presente ano, como fonte empírica de referência. Aplicamos um questionário visando recolher e tratar as opiniões e idéias relevantes deste sobre as experiências significativas, buscando estabelecer relações entre o contexto vivido e o experimentado na prática docente. Com esta pesquisa pudemos perceber que os/as licenciandos/as que participaram como colaboradores têm consciente sua imagem do “ser professor” no entanto ainda não a internalizaram uma vez que não se sentiram professores durante suas atuações. Percebemos também que, devido ao distanciamento da teoria e prática propriamente dita, os colaboradores atribuem ao cotidiano a responsabilidade por suas “passagens” de alunos/as a professores/as.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Experiências; Prática Docente.

## **1 O SURGIMENTO DO PROBLEMA**

Reconhecemos que a disciplina de Prática de Ensino na formação de professores tem minimamente o objetivo de fazer com que os/as acadêmicos/as das licenciaturas conheçam a realidade do ambiente escolar na qual estarão futuramente inseridos. Nesta disciplina podemos dizer que os/as licenciandos/as têm a oportunidade de aplicar – com base nas experiências adquiridas durante as formações iniciais, articuladas com as advindas da educação básica – as teorias e propostas de ensino estudadas no decorrer do seu curso.

Na Universidade Federal do Paraná, mais especificamente no curso de Educação Física, esta inserção ainda acontece nos dois últimos períodos. No 7º período, ocorre a primeira inserção na Prática de Ensino, a qual propõe as observações do ambiente escolar – seu cotidiano, seus conflitos – principalmente das aulas de Educação Física. Estas observações são orientadas não para avaliar o professor da turma, mas para que os/as licenciandos/as, ao vê-lo atuando, tenham noção de como acontece a prática, ao registrar as diversas atuações dos/as professores/as da escola, estabelecendo contatos com os/as alunos/as. A partir destas observações e inquietações, podem ser pensada a organização dos conteúdos e dos planos de ensino para uma futura atuação pedagógica.

No 8º período, a Prática de Ensino, caracteriza-se pela elaboração das aulas e atuação nas turmas de alunos observadas. Podemos valer-nos de que é neste momento que, como futuros professores/as, ocorre a primeiras experiências de sistematização do conhecimento adquirido até então para colocá-los em prática, mesmo que sob os cuidados dos/as professores/as da escola, os/as quais são responsáveis pela orientação didática durante a aula, e do/a professor/a da disciplina Prática de Ensino, que norteia a atuação fazendo sugestões, críticas e correções.

Alguns autores indicam a importância da Prática de Ensino, entre eles destacamos Teixeira (2006, p. 5) o qual afirma que a Prática de Ensino é “um dos momentos mais importantes da formação acadêmica, pois é quando o aluno [...] desenvolve competências para organizar, aplicar e aprimorar através das vivências, os conhecimentos adquiridos na faculdade”, podendo ser considerada a articuladora relação teoria-prática. Porém, esta relação, de acordo com Betti (1992) e Pimenta



(1999), deveria ocorrer desde o início do curso, se possível, simultâneo às disciplinas específicas de conteúdos didático-pedagógicos, justamente pela formação docente necessitar dessa articulação constante com a realidade da escola, a qual se apresenta de forma muito mais complexa e contraditória do que é encontrado em livros acadêmicos.

Entretanto, na formação dos professores de Educação Física, esta aproximação com a realidade da escola pode ser relacionada aos conhecimentos sobre o/a professor/a com base nas experiências que os/as licenciandos/as têm e trazem consigo do ambiente escolar. Estas experiências podem, ou não, ser reforçadas e/ ou questionadas durante o seu processo de formação dependendo das vivências estabelecidas dentro e fora do meio acadêmico.

Assim, a partir das experiências adquiridas durante a formação e partindo do princípio que a formação do/a professor/a não se dá somente no âmbito acadêmico, pois para Gomes (2000) esse processo vai além do pedagógico, pois o mesmo é político, social e cultural, este trabalho busca saber se esta formação que recebem os/as licenciando/as os prepara para agir de forma crítica – entendendo-a como um processo político, social e cultural – na realidade que encontram ou para simplesmente reproduzir os modelos teóricos estudados ou as experiências adquiridas.

Para isso levantamos a seguinte problematização: como ocorre a “passagem” de aluno a professor durante a atuação na disciplina de Prática de Ensino? As influências das experiências advindas da Educação Básica e da formação acadêmica inicial dos professores de Educação Física interferem nesta “passagem”?

A escolha da disciplina Prática de Ensino deu-se justamente por ser este um momento no qual encontramos-nos em ambas as posições: somos alunos e ao mesmo tempo assumimos o papel de professor.

Neste sentido, este trabalho justifica-se pelo interesse em sabermos como acontece essa “passagem” de *professores em formação* a *professores* na prática docente – e se ela ocorre durante este período da formação acadêmica – bem como a constatação da influência das experiências adquiridas até então nesta passagem.

Para tal, elaboramos uma carta apresentando os objetivos da pesquisa (anexo 1) e o questionário (anexo 2), este composto por seis perguntas semi-estruturadas. Foram distribuídos vinte documentos entre as seis turmas da disciplina

EM 106 – Prática de Ensino “B” dos quais retornaram doze documentos. Este conjunto de doze alunos/as – entre eles quatro meninos e oito meninas, sendo dois alunos da turma X, três da T, dois da Z, três da U e dois das turmas de permanência (IP e LP) – compôs o grupo representante da pesquisa e foram aqui tratados por *colaboradores*.

A partir deste conjunto de colaboradores enquanto sujeitos desta pesquisa – além de tratar as questões e suas respostas – observamos na escola, na perspectiva da “observação participante” (LAKATOS & MARCONI, 1992), uma de suas intervenções didático-pedagógicas a qual teve seu relato registrado quando do meu acompanhamento no seminário interno da disciplina de Prática de Ensino.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se por um modo de investigação de cunho qualitativo o qual envolveu a análise de documentos (entre eles os próprios registros de campo dos colaboradores, entre outros), em conjunto com os registros de minhas observações e a aplicação dos questionários – apesar de compreendermos algumas de suas limitações (MOREIRA & CALEFFE, 2006) que aqui foram respeitadas – podemos recolher e tratar as opiniões e idéias relevantes sobre as experiências significativas para o alcance dos objetivos desta pesquisa, os quais buscam estabelecer relações entre o contexto vivido e o experimentado na Prática Docente.

Deste modo apresentamos as experiências adquiridas como fonte empírica de referência, uma vez que esta tem por base a vivência como professores/as dos colaboradores na Prática de Ensino.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO: As primeiras experiências de “Tio/a”, “Estagiário/a”, “Professor/a”

A escolha da temática deste trabalho tomou como referencia inicial a atuação na Prática de Ensino no 8º período de minha formação, ocorrida no segundo semestre de 2005. Durante este período, retomei as observações da realidade escolar ocorrida no semestre anterior, o que permitiu solicitar a atuação com alunos/as de 6ª e 7ª série do turno da tarde numa escola pública localizada num bairro da região norte de Curitiba – PR.

O que me chamou atenção em particular foi que, num determinado dia, enquanto recebia os alunos/as da 6ª série “E” na quadra, local onde a aula ocorreria, um desses alunos, ao abordar-me, chamou-me primeiro de “tia”, logo em seguida “professora”, e depois “estagiária” para só então, com um olhar desesperançoso, afirmar que não sabia como me chamar. Outros alunos/as que estavam por perto no momento concordaram com ele e, numa forma descontraída, começaram a chamar-me “tia, professora, estagiária” (e ao outro acadêmico que me acompanhava, “tio, professor, estagiário”), expressão que acabou sendo usada por alguns alunos daquela turma durante o restante do período em que estivemos com eles. E, foi nesta vivência que me surgiu esta inquietação: *o que nós somos afinal enquanto estamos atuando junto às turmas durante a prática docente?*

No contexto do dia-a-dia da escola, podemos dizer normalmente, que nos deparamos com os termos “estagiário/a”, “tio/a” e “professor/a” para designar uma mesma pessoa: o/a acadêmico/a que está lá para observar e, futuramente, intervir.

O *estagiário*, segundo Bueno (1996), é aquele que faz um estágio, este conceituado pelo mesmo autor como “aprendizagem; período; fase; etapa”. Como a prática de docência é uma etapa da formação inicial na qual passamos um breve período na escola, poderíamos ser denominados estagiários/as. Podemos dizer que, via de regra, este termo é utilizado quando os/as licenciandos/as se apresentam e à coordenação da instituição, explicam os seus deveres para com a disciplina de Prática de Ensino e os motivos pelos quais escolheram aquela escola. Somente, a partir da concordância do professor responsável e dos documentos assinados é que os/as licenciandos/as são aceitos e escolhem o horário no qual às vezes tem preferência em atuar na escola, ou a escola pode recebê-los.

No entanto, mesmo sendo a Prática de Ensino um estágio supervisionado, acreditamos que o termo “estagiário” não cabe para o ambiente escolar, pelo menos no que se refere à sala de aula, já que neste período de formação e experiências não estamos só adquirindo conhecimentos, estamos também transmitindo algum tipo de conhecimento, fazendo com que esta aprendizagem não seja unidirecional.

Desta forma, identificamos que o acadêmico “durante esta prática não deixa de ser aluno, porém neste tempo determinado estará atuando com as mesmas responsabilidades de um professor, que sempre é visto como um formador de opiniões e um modelo a ser seguido” (TEIXEIRA, 2006, p.2).

Cabe aqui destacarmos que, na maioria das escolas particulares de Educação Infantil, verifica-se que normalmente designam como “tio/a” um/a “personagem que não é propriamente mãe, nem propriamente pai, nem propriamente professora, mas tia” (BECKER, 1993, p. 308). Porém, Freire (1993) aponta-nos a necessidade de não identificarmos o professor com o tio e nem a professora com a tia, pois isto nos remete à idéia de que o/a primeiro/a deveria ser igual ao/à segundo/a, ou seja, que professoras, como boas tias, segundo o autor, não devem rebelar-se, nem devem fazer greve uma vez que nenhum/a tio/a gostaria de ver seus sobrinhos sem aula e prejudicados por isso. Chama atenção ainda, que esta tentativa de igualar o professor ao tio, e a professora à tia, nada mais é que uma “forma de ocupá-los com as tarefas fundamentais do ensinar” (FREIRE, 1993, p. 12), para que estes não encontrem tempo e nem espaço para a luta, para a crítica visto que a idéia formada pela sociedade sobre o/a professor/a interfere no seu modo de ser e de agir.

Podemos dizer que nada impede que a professora aceite ser chamada de tia, e o professor ser chamado de tio, até porque:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. (FREIRE, 1993, p.10)

O que não podemos aceitar é que estes assumam o papel de tios e tias para com seus alunos que não são seus sobrinhos, abrindo mão de seu direito (e porque não dever) de fazer crítica e lutar pela classe docente e por uma sociedade que considerem melhor e mais justa.

Contudo, vir a ser professor/a não é algo que acontece rapidamente – como se fosse da noite para o dia. É um processo que demanda uma formação sólida que nos capacite no aspecto pedagógico e prático para tal função, bem como a consciência de que se tornar tio/a de nossos alunos não ameniza a responsabilidade político-pedagógica que a profissão exige.

Ser professor/a sem, no entanto, estar formado torna-se mais complexo ainda, porque os/as licenciandos/as, geralmente, não se vêem professor/a justamente por ainda encontrar-se em formação. Entretanto é isso que acontece quando começamos a atuar na prática docente, assim que assumimos a turma de alunos/as, mesmo que parcialmente, assumimos também o papel de professor/a, ao mesmo tempo em que estamos cientes do nosso papel de aprendizes dentro da escola.

Nestas minhas primeiras experiências, posso dizer que comecei a olhar a escola “com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores”, e é neste momento que vemos acontecer a “passagem... *de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor*” (PIMENTA, 1999, p. 20), ou seja, momento no qual o professor que ainda é aluno passa a enxergar-se efetivamente como professor, mesmo em formação.

Deste modo, após este relato, e ao associar a fundamentação e o tratamento metodológico, elaboramos os capítulos da seguinte forma: o primeiro capítulo, cujo título é *O SURGIMENTO DO PROBLEMA*, está destinado à apresentação do problema do trabalho, bem como sua justificativa, seus objetivos e a metodologia utilizada para a realização do mesmo.

No capítulo II, intitulado *CONTEXTUALIZANDO A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO: As primeiras experiências de “Tio/a”, “Estagiário/a”, “Professor/a”* procuramos contextualizar o problema do trabalho, expondo as vivências com a Prática de Ensino nas observações e atuações no ambiente escolar.

No terceiro, apresentamos *A FORMAÇÃO NOSSA DE CADA DIA...* como elemento principal da “passagem” de *professores/ as em formação a professores/ as* e que pode estar relacionado às experiências adquiridas até a formação inicial.

O capítulo IV – O QUE SÃO E DE ONDE VÊM NOSSAS EXPERIÊNCIAS – destina-se a constatar, a partir do relato dos colaboradores, a influencia destas experiências – adquiridas na formação inicial – na formação dos professores e na percepção do “ser professor”. Neste concluímos relatando a percepção dos colaboradores sobre o significado e o sentido de “ser professor” durante a Prática de Ensino.

Encerramos este trabalho tecendo considerações a partir do relato de experiência dos colaboradores sobre o significado e o sentido de ser professor com base em suas percepções sobre o “ser professor”, caracterizando assim os conceitos de *conscientização* e *internalização*.

### 3 A FORMAÇÃO NOSSA DE CADA DIA...

Atualmente a formação de professores/as de Educação Física apresenta-se como um campo de tendências contraditórias, que segundo Faria Júnior (1992) se justifica pelo fato da sociedade também se constituir de tendências contraditórias. Assim, no processo formativo encontramos, de um lado, a tendência mantenedora e reprodutiva dos modelos vigentes, e de outro, a tendência promotora de mudanças.

Nesta perspectiva promotora de mudanças, compreendemos que o processo de formação professores/as não termina na universidade, mas tem nela seu início e sua maior importância (Betti, 1992). De acordo com Gomes (2000), esta formação, que aqui chamamos a “formação nossa de cada dia” caracteriza-se neste processo de mudança justamente por ser um processo político, social e cultural. Político, por não ser um processo neutro em relação à estrutura de desigualdades sociais, social e cultural, principalmente porque quando chegam ao curso de formação inicial, os/as licenciando/as já têm saberes sobre o que é ser professor. Estes são:

Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio de experiências socialmente acumuladas, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 1999, p. 20).

Podemos dizer que ao ingressarmos num curso de licenciatura, já vivenciado este processo, pouco nos preocupamos com o *ser professor/a*, até porque, podemos dizer que neste início as situações vividas quase não exigem que pensemos assim. No decorrer da nossa formação, identificamos algumas mudanças no nosso modo de ver, pois de alunos/as passamos gradativamente a visualizar como futuros professores/as mesmo que muitas vezes não nos identifiquemos ainda como tais “na medida em que olham [os] o *ser professor* e a escola do ponto de vista do *ser aluno*” (PIMENTA, 1999, p. 20). Este olhar ficou evidenciado nas respostas de alguns colaboradores “*como exemplo do que não fazer*” (colaboradores 1, 3 e 4) ao

lembrarem – como alunos – de suas aulas de Educação Física no processo escolar, pois destacaram as formas de organização das aulas e do conteúdo, referindo-se a predominância da divisão das turmas por gênero e ao ensino exclusivo de esportes – voleibol, basquetebol, handebol e futebol.

Ainda neste tempo em que vivenciamos nosso processo de formação no meio acadêmico, podemos afirmar que recebemos uma certa “bagagem” de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para enfrentar adequadamente a carreira docente (WÜRDIG, 1998). São estes conhecimentos que podem auxiliar no que os colaboradores acima destacaram, a planejar e a ministrar aulas de modo condizente ao contexto no qual estivermos inseridos, ou seja, de acordo com a realidade de nossos alunos, o que remete a uma melhor sistematização de conteúdos. No entanto, esta importância da fundamentação teórica ainda é pouco reconhecida pelos colaboradores desta pesquisa ao vivenciarem a disciplina de Prática de Ensino, pois ao perguntar sobre como estes aplicam em suas aulas as teorias/ propostas estudadas durante o período de formação, estes tendem a ressaltar que não as aplicam diretamente e/ ou na integra (colaboradores 12 e 9), mesclando várias delas (colaborador 6).

O que se observa e se interpreta a partir destas respostas, concordando com Vaz (2002) é que alguns/mas licenciandos/as utilizam-se muito de suas experiências vividas em tempos de escola para preparar e ministrar suas aulas, principalmente no que se refere à estrutura didático-metodológica (por exemplo, para uma aula de 50 minutos temos 10 minutos de aquecimento, 35 minutos de parte principal e 5 minutos de volta à calma).

Neste caso, esta apropriação das experiências da escola ficou evidenciada também nas respostas dos colaboradores ao relatarem sobre atuações semelhantes às de antigos professores em suas práticas, expondo que *“todo professor acaba sofrendo influência e agindo como seus professores”* (colaborador 7) *“uma vez que sempre acabamos adquirindo alguma coisa de nossos professores, e uma hora ou outra isso é utilizado”* (colaborador 9).

Podemos relacionar a pouca importância dada pelos colaboradores à fundamentação teórica ao fato desta encontrar-se distante da realidade escolar, pois as disciplinas elencadas como próprias para esta fundamentação encontram-se – no caso do currículo da Educação Física – dispostas nos períodos iniciais do curso.



Deste modo, por estar o contexto escolar muito distante da formação acadêmica, visto que a Prática de Ensino ainda é um dos poucos momentos no qual temos a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola como futuros professores e não mais como alunos, a articulação entre as teorias estudadas no decorrer do curso e a prática propriamente dita acontece num breve período de tempo. Com isso ministrar aulas para, por exemplo, turmas de crianças e jovens da escola pública, na sua grande maioria com número excessivo de alunos, às vezes muito barulhentas e inquietas, torna-se uma experiência que exige uma reflexão política, social e cultural mais aprofundada. Todavia, devido ao tempo destinado a esta disciplina pedagógica, tais reflexões são deixadas de lado ou superficialmente tratadas. Assim Pimenta (1999, p. 20), destacando o desafio de *ser professor* por meio de experiências socialmente acumuladas, destaca também o “desafio aos cursos de formação inicial em colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”.

Isto nos permite concordar que as experiências de estágio, no caso de prática de docência, segundo Betti (1992), devem adquirir maior importância e ser realizado por mais tempo, iniciando-se, se possível, já no segundo ano de curso. Para este autor, a uma completa formação não basta só o conhecimento teórico, precisamos aliar a este um conhecimento prático adquirido nos estágios de docência durante o curso, tornando estas experiências significativas e não meras vivências, como nos apontam os colaboradores ao responderem sobre as experiências da Prática de Ensino em suas formações: “*Acredito que não colaboram como experiência, é apenas uma vivência mínima que não nos permite visualizar as limitações e possibilidades da área. É válida mas não tão significativa*” [sic] (colaborador 11); “*durante as aulas não há conhecimento que nos diga o que fazer quando se tem 40 alunos na sua frente, totalmente desinteressados*” (colaborador 3). É somente a partir destas práticas, que o/a professor/a em formação inicial terá a oportunidade de transmitir seus conhecimentos, adquiridos durante a formação, sobre determinado assunto da área, podendo depois tecer críticas às teorias que fundamentam sua prática, reformulando ao longo do processo sua forma de intervenção, ressignificando as experiências de e na sua formação docente.

#### 4 O QUE SÃO E DE ONDE VÊM NOSSAS EXPERIÊNCIAS?

O sentido de “ressignificar experiências” na formação docente pode ser compreendido como a apropriação de novos e outros significados destas experiências vividas. A maneira como os sujeitos transpõem para a vida cotidiana<sup>1</sup> e o entendimento de suas experiências se constitui a partir de suas vivências e experiências adquiridas. Este entendimento tem por base sua consciência e sua cultura (THOMPSON, 1981), pois cada sujeito reage de modo diferente a uma mesma vivência, percebendo a realidade de diversas maneiras.

Assim, uma mesma situação pode proporcionar diferentes experiências em um mesmo grupo que a vivenciar, pois segundo Taborda de Oliveira (2003, p. 456) as “diferentes experiências, ainda que sob influência de um mesmo tempo histórico [...] e do mesmo espaço geográfico [... *acabam por conformar*] diversas formas de conceber a relação entre a escola e o conhecimento”. Essa relação pode ser observada quando, neste caso, somos encaminhados à escola e vivenciamos um processo de ensino aprendizagem com uma determinada turma, pois a forma como os integrantes de um grupo irão atuar não será igual, mesmo que eles tenham as mesmas experiências e passado por situações práticas semelhantes. As experiências agem de forma diferente, pois diferente é o modo de pensar e entender a Educação Física e seus conteúdos de cada indivíduo.

Deste modo, podemos interpretar e relacionar que as experiências são adquiridas a todo instante, desde que nascemos, a partir de vivências individuais e/ou coletivas de determinadas situações práticas. Tais experiências, assim como os conhecimentos, não se encontram prontas e acabadas, elas são constantemente reforçadas (ou transformadas) a partir de novas vivências; e novas experiências são adquiridas enquanto as antigas sofrem mudanças uma vez que cada sujeito é um ser único e sua história permite que ele dê significado à experiência e construa o seu cotidiano (CUNHA, 1987).

Nesta relação, as atuações em diferentes situações de ensino possibilitam adquirir o que Thompson (1981) chama de “experiência humana”, na qual homens e mulheres experimentam situações e em seguida tratam essa experiência em sua

---

<sup>1</sup> Entenderemos vida cotidiana como a “objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância” (CUNHA, 1987, p. 35)

consciência e em sua cultura agindo em seguida sobre situação determinada. São as disciplinas práticas (ou com situações práticas) que nos proporcionam a aquisição (reforço ou transformação) das nossas experiências, pois a vivência que temos nas mesmas nunca é igual à vivência que tivemos em situações passadas, assim como numa futura atuação não teremos vivências iguais a ela.

Assim como os sujeitos professores/as reagem de modo diferente às mesmas vivências, processo semelhante ocorre com os sujeitos alunos/as que estejam sob influência de um/a único/a professor/a. As experiências adquiridas por estes serão tratadas, como sugere Thompson (1981), de acordo com a cultura e a consciência de cada um sendo transformadas e reforçadas com o passar dos anos.

Todavia, o processo de formação de professores/as a partir de suas experiências acabam sofrendo transformações significativas quando começamos a encarar a vivência sob outra ótica – a de professor/a em formação inicial. As situações práticas, juntamente com a teoria, causam importantes mudanças nas experiências advindas de diferentes professores/as em toda a vida escolar que temos ao adentrar o universo acadêmico, bem como geram novas experiências.

Conforme já destacado, estas experiências podem constituir saberes sobre o “ser professor”, permanecendo na nossa formação sob a forma de lembranças referentes principalmente aos bons professores e sua prática (Pimenta, 1999). Bons professores, segundo Cunha (1989), são escolhidos pelos alunos de acordo com a apropriação que eles – os/as professores/as – fazem da prática e dos saberes histórico-sociais, entendendo esta apropriação como a ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Esta apropriação ocorre de modo diferente nos sujeitos em função de seus interesses, valores, crenças e experiências.

Esta compreensão sob o ponto de vista do “ser aluno” sobre o “bom professor” nos auxilia, enquanto professores/as em formação, a criar a imagem do “ser professor”. Imagem esta que tentamos reportar às ações docentes a partir do momento que vivenciamos a “passagem do *ver o professor como aluno* ao *ver-se como professor*”, apontada por Pimenta (1999) e a qual mencionamos no início deste trabalho.

Esta compreensão – agora sob a visão de professores/as em formação – foi encontrada no relato de nossos colaboradores nas respostas à última pergunta do questionário, na qual indagávamos sobre os significados e os sentidos de “ser professor”. Estes nos apontam alguns indicativos referentes ao “ser professor”.

*Professor é aquele que planeja, aplica e avalia suas atividades procurando esclarecer dúvidas, informar o porque de suas ações, enfim transmitir saberes e possibilitar a construção de vivências significativas para o aprendizado dos alunos. [sic] (Colaborador 1).*

*Ser professor significa ajudar os sujeitos a se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade. [sic] (Colaborador 3).*

*Ser professor (a) não significa apenas dar aulas e reproduzir o “conhecimento”. Ser professor é pensar constantemente sobre o sentido do que está fazendo. O professor tem o papel de gestor do conhecimento social. Como mediador, ele seleciona a informação e constrói sentido para o conhecimento. O professor pronuncia-se sobre a realidade, que não deve ser apenas pensada, mas transformada. O professor é um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno, consciente, mas também sensível. Ser professor é gostar de ensinar e despertar o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação. O professor desperta consciência crítica, a sensibilidade e a capacidade de mudança. Enfim, ser professor é conhecer os limites do outro e acreditar que outro mundo é possível. [sic] (Colaborador 5).*

*Ser professor significa agir e se portar de tal forma. Ajudar a criar cidadãos críticos e não apenas reprodutor de idéias. [sic] (Colaborador 7).*

*Ser professor é ser capaz de se fazer entender de maneira interessante e “encantadora”, ou seja, capaz de comprometer o aluno com sua atuação, não se provando pelo poder e sim pela competência. [sic] (Colaborador 11).*

*Ser professor significa, além de ensinar conteúdos, educar, passando valores e experiências que serão relevantes na formação dos alunos. [sic] (Colaborador 12).*

Diante disso, notamos que a formação inicial proporcionada aos licenciandos/as de Educação Física da UFPR possibilita-lhes ter uma visão mais crítica e humana do “ser professor” e do papel que este exerce dentro da instituição escolar.

Quando questionados sobre o “sentir-se professor”, alguns deles relataram e apresentam motivos que os faziam sentir-se professores/as durante a prática docente, entre eles o reconhecimento dos alunos como relata um dos colaboradores: *“Me considero professora porque sinto no olhar e no tratamento de cada aluno isto, me considero professora porque meus alunos me consideram assim”* (colaborador 7).

Porém, a grande maioria dos colaboradores alegou não se sentir professor/a durante a prática de docência e entre as justificativas encontramos as seguintes:

“Não me sinto professor porque não pretendo seguir nesta área” (colaborador 1);

“[...] no meu entendimento ‘ser professor’ é um processo que se dá, principalmente, na prática cotidiana dentro da instituição escolar” (colaborador 5);

“Não me sinto professora porque não sou capaz desse compromisso com 1 aula semanal em um curto espaço de tempo, como a prática de ensino B” (colaborador 11);

*“Ainda não me sinto totalmente professora, por não ter autoridade dentro da escola e por não conseguir o maior respeito dos alunos para comigo”* (colaborador 12).

Reconhecemos com estas expressões a presença do que Cunha (1987, p. 31 *apud* Trigueiro Mendes, 1983, p.61) chama de *conscientização* e *internalização* da educação dos professores.

a “internalização significa a consciência passiva, implícita, acompanhada pela percepção difusa quanto aos fenômenos culturais, econômicos e políticos”. [...] a conscientização é um processo ativo, explícito, crítico e projetivo “quanto aos fenômenos referidos, acompanhada pela percepção articulada destes numa totalidade concreta e histórica”.

No caso dos colaboradores, encontramos a *conscientização* do “ser professor”, pois os mesmos apresentaram de forma explícita a (auto) imagem do “ser professor”, porém nesta “passagem” do “ser professor” alguns deles não têm ainda internalizado este “ser professor” justamente por não se sentirem professores/as quando estão diante dos alunos em suas práticas docentes.

Com isso podemos perceber que, apesar de terem destacado a formação crítica e humana, destacam que a sua formação inicial não disponibiliza o aparato necessário da “passagem do *ver o professor como aluno* ao *ver-se como professor*”, atribuindo ao cotidiano a responsabilidade da criação da imagem do “ser professor”.

## CONSIDERAÇÕES

Iniciamos estas considerações ressaltando que esta pesquisa reforça a formação dos professores de Educação Física atualmente dividida entre as tendências contraditórias, ou seja, a reprodutiva dos modelos vigentes na sociedade e a produtora de mudanças.

Já do processo de formação inicial, o qual apresenta seu início na universidade, espera-se a formação de professores voltados para a mudança. Justamente porque este se caracteriza por ser um processo político, visto que não se mantém neutro diante das estruturas de desigualdades sociais; além de um processo social e cultural, em que não se pode desconsiderar os saberes que os alunos trazem consigo, entre estes o saber sobre o “ser professor”.

O tratamento metodológico permitiu constatar que, neste caso, este processo de mudança do entendimento sobre o “ser professor” refletem tanto as experiências da formação inicial como as experiências da Educação Básica.

Assim, as “experiências humanas” (THOMPSON, 1981) tidas no período escolar passam a ser encarada, muitas vezes, como exemplos à não serem seguidos em futuras atuações. A estas experiências somam-se também os conhecimentos científico-pedagógicos. Estes são predominantemente estudados nos primeiros semestres do curso, ficando desvinculado da prática que se dá, no caso da Educação Física, nos últimos semestres. Isso faz com que, durante as atuações na Prática de Ensino, os/as licenciandos/as valham-se de suas experiências advindas do período escolar.

Baseando-nos neste fato, consideramos importante a articulação teoria-prática durante o período formativo dos/as professores/as de Educação Física, articulação esta que deveria ser proporcionada pelo curso desde os primeiros períodos para que, durante sua formação, os/as licenciando/as possam atribuir novos significados às experiências adquiridas.

Concluimos que, as experiências ressignificadas podem constituir o saber do/a professor/a em formação sobre o “ser professor”. Este saber o auxilia na criação da imagem do “ser professor”, o qual foi verificado durante a ação docente do “tio/a, estagiário/a, professor/a” enquanto professores/as em formação inicial.

Assim, verificou-se no grupo pesquisado, por um lado, a *conscientização* sobre o “ser professor”, ou seja, a identificação explícita do significado de ser professor/a. Por outro lado, este significado do “ser professor” não passou pelo processo de *internalização*, isto é, os colaboradores ainda não se identificam com este “ser professor”.

Deste modo, a partir do questionamento proposto como problema para esta pesquisa, podemos dizer que não vemos acontecer, por completo, a denominada *passagem do/a aluno a professor* durante a Prática de Ensino, visto que, foi atribuído, pelos próprios colaboradores, a responsabilidade por esta passagem ao cotidiano. Contudo, pudemos reconhecer a identificação dos/as licenciando/as participantes da pesquisa com a imagem do “ser professor”, bem como a importância das experiências por estes adquiridas, reforçadas e transformadas, nas suas atuações na disciplina de Prática de Ensino.

Sugere-se que esta pesquisa possa ser expandida a um grupo de professores/as recém formados/as e que estejam atuando na escola há pouco tempo (há um ano, por exemplo). Descobrimos destes os diferentes significados e sentidos do “ser professor”, bem como a relevância dada à teoria estudada e às experiências adquiridas durante o processo formativo.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, F. Cotidiano da escola: epistemologia e autoritarismo. *In: A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 277-329.
- BETIM, D. B. “Tio (a), Professor (a), Estagiário (a)” – O que nós somos afinal?: A relação que tentamos estabelecer com os alunos. *In: Anais do II Seminário de Teoria e Prática de Ensino*. Curitiba, Dez/ 2005.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. *In: MOREIRA, W. (org). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-252.
- BORGES, C. M. F. A profissão docente e a construção dos saberes. *In: O professor de Educação Física e a construção dos saberes*. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-57.
- BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD. LISA, 1996.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- FARIA JUNIOR, A.G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. *In: MOREIRA, W. (org). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992. p. 227-237.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GOMES, N.L. Formação de professores: um diálogo necessário. *In: Educação em Revista*. Belo Horizonte, MG. Nº especial. Set/ 2000. p. 151-167.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-32.



TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984):** entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TEIXEIRA, A. S. **Estágio curricular obrigatório:** a percepção dos acadêmicos do curso de Educação Física da ULBRA, Canoas, RS. In: Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa Maria. Set/ 2006.

THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. In: **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 180 – 201.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de trabalhos.** Curitiba: Editora da UFPR, 2000. Vol. 2 – Teses, Dissertações, Monografias e Trabalhos Acadêmicos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de trabalhos.** Curitiba: Editora da UFPR, 2000. Vol. 6 – Referências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de trabalhos.** Curitiba: Editora da UFPR, 2000. Vol. 7 – Citações e Notas de Rodapé.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (orgs) **Educação do corpo e formação de professores:** reflexão sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002. p. 85-107.

WÜRDIG, R.C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** São Paulo: v. 1, n. 1, set/ 99. p. 632 – 638.

## ANEXO 1

### TIO (A), ESTAGIÁRIO (A), PROFESSOR (A) – O QUE NÓS SOMOS AFINAL? AS “EXPERIÊNCIAS” DA PRÁTICA DE ENSINO NA NOSSA FORMAÇÃO

Enfim é chegada a hora, nos é dada a oportunidade, enquanto acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, de pôr à prova as nossas (des) crenças, idéias e (in) certezas sobre a Educação Física Escolar. É o momento de visualizar se o que estudamos/ discutimos é coerente (se faz sentido) e até que ponto realmente é (faz). E se não for (fizer), descobrir os porquês. É hora de “arregaçar as mangas” e colocar o discurso em prática. Tirar do papel planejamentos que, teoricamente, são “perfeitos” e fazê-los acontecer para ver seus resultados.

Assim que assumimos a turma parcialmente, assumimos também o papel, mesmo que discreto, de professor ao mesmo tempo em que tomamos consciência do nosso papel de aprendizes dentro da escola; e cada vez que ministramos uma aula isto se torna mais claro, mais consistente, e é neste momento que vemos acontecer a “passagem... de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Mas para que possamos entender este processo, temos que compreender o que vem a ser esta formação, principalmente no meio acadêmico, tomando como base, neste caso, o que Thompson (1981), em *A Miséria da Teoria*, chama de “experiência humana” ou seja, a maneira como o sujeito age em determinadas situações a partir de seus conhecimentos vindos de sua consciência e de sua cultura, já que “do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para a sua formação. [...]” (PIMENTA, 1999, p. 17-8).

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo averiguar como se dá a influencia das experiências adquiridas antes da formação acadêmica inicial, ou seja, no período “pré-universidade”, enquanto ainda estávamos na Educação Básica, quando somada às vivencias do contexto acadêmico, tanto da Prática de Ensino quanto das disciplinas que proporcionaram tal vivencia, na formação do/a professor/a

#### REFERÊNCIAS:

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-32.

THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. In: **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 180 – 201.

\*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*    \*\*\*

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do R.G. \_\_\_\_\_ e acadêmico/a do curso de Educação Física, matriculado/a na disciplina EM 106 – Prática de Ensino B, turma \_\_\_\_\_, orientado (a) pelo (a) Prof. (a) \_\_\_\_\_, autorizo a acadêmica Dayane Botelho Betim, portadora do R.G. 8. 067. 841-0, orientada pela Profª Drª Rosicler Göedert, a utilizar as informações por mim cedidas neste questionário para a realização de seu trabalho de conclusão de curso que tem como tema “A experiência da Prática de Ensino na formação docente”, ficando ciente de que meu nome não será citado no decorrer da referida pesquisa.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

**ANEXO 2****QUESTIONÁRIO**

- 1 No geral, o que você lembra de suas aulas de Educação Física?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2 O que disso você usa para planejar suas aulas?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3 Já ocorreu, alguma vez de você, como professor, agir de forma semelhante a seus professores da Educação Básica? Como foi?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4 Como você aplica (ou não) em suas aulas as “teorias/ propostas” vistas durante o período de formação?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 5 Como essas experiências da Prática de Ensino influenciam na sua formação do “ser professor” (a)?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 6 O que significa ser professor (a)? Você se sente professor (a)? Por quê?